DOCUMENT RESUME

ED 428 537 FL 025 723

AUTHOR de Weck, Genevieve
TITLE Strategies d'etayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles specifiques? (Scaffolding Strategies with Dysphasic Children: Are They Specific?)
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 18p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p13-28 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Aphasia; Communication Disorders; Dialogs (Language); Discourse Analysis; Foreign Countries; Interaction; *Interpersonal Communication; Intervention; Language Impairments; Language Research; Linguistic Theory; Preschool Children; Preschool Education; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy
IDENTIFIERS *Scaffolding

ABSTRACT

Child-adult dialogues are important in an interactionist approach to acquisition of language behaviors because of the scaffolding provided by adults. Different forms of scaffolding used with children with and without language impairments are reviewed, and research on scaffolding with children aged 4-6 years is reported. Discourse strategies used by adults, aphasic children, and non-aphasic children are compared, illustrating both commonalities and differences. Contains 34 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 13-28

Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques?

Geneviève de Weck
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
FPSE, Université de Genève

ED 428 537

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 723

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Esther Py

1

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 13-28

Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques: sont-elles spécifiques?

Geneviève de Weck
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
FPSE, Université de Genève

Child-adult dialogues hold a major position within an interactionist approach of linguistic capacities regarding the appropriation of different linguistic behaviors because of the scaffolding provided by the adults. Concerning children with language impairments the following question arises: do such interventions have a certain specificity?

More precisely, after reviewing the different forms of scaffolding and their variations in children with and without language impairments, we present some of our own research. After having defined different scaffolding strategies, we shall precise their forms and functions as well as the way they are articulated at different levels of discourse practice. Some examples will illustrate the commonalties and differences observed as a function of the presence/absence of language impairment in pre-schoolers.

Introduction

Depuis l'essor des théories socio-cognitives en psychologie, l'étayage est un thème qui revient souvent, dans la mesure où il s'ancre dans une conception interactioniste du développement inaugurée par Vygotski (1934/1985). Dans le cadre de l'appropriation des langues (L1 et/ou L2), l'étayage langagier prend un sens particulier dès lors que l'on ne s'intéresse pas uniquement, ni prioritairement, à l'appropriation des formes du langage, mais que l'on considère le développement langagier comme fondamentalement dialogique et visant à l'acquisition des diverses conduites langagières en vigueur dans la société. La notion d'étayage permet alors de rendre compte de cette caractéristique et de mettre en lumière certaines spécificités des interactions dites asymétriques qui mettent en présence, selon l'expression courante, un expert et un novice, sur le plan des capacités langagières dans le cas qui nous intéresse ici.

La notion même d'étayage, dont la définition princeps revient comme chacun le sait à Bruner (1983 et 1987, par exemple), est en étroite relation avec celle de zone proximale de développement proposée par Vygotski (*op.cit.*). Ces notions sont tellement utilisées que l'on est en droit de se demander si elles n'ont pas perdu de leur substance. Autrement dit, et pour reprendre les

V 025-123

termes employés par Hudelot et Vasseur (1997) comme titre d'un article très suggestif, « peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? » (p.109). Poser cette question peut paraître un peu provoquant à l'heure actuelle. Elle oblige en tout cas à repréciser les divers sens qui peuvent être donnés à cette notion. En référence à Hudelot et Vasseur (*op. cit.*), nous en retiendrons principalement trois.

— L'étayage comme **réaction aux dires de l'autre**: dans le cadre d'un dialogue structuré, les propos de l'un des interactants sont dépendants de ceux de son partenaire conversationnel et à leur tour ils conditionnent ce que ce partenaire peut dire; dans le cadre des interactions adulte-enfant, les dialogues présentent souvent une structuration où la dépendance aux dires de l'autre est très forte et prévisible; c'est ce que Bruner appelle les formats (exemples: dialogues à propos d'images, d'activités routinières ou encore lors des premières évocations d'événements vécus).

— L'étayage comme **ressource** pour le novice: dans le cadre des formats, les interventions de l'expert sont une source importante d'aide pour le novice qui peut prendre appui sur les connaissances de l'expert, celui-ci assurant la poursuite et la cohérence du dialogue.

— L'étayage comme **déclencheur d'activité**: il s'agit « d'un autre niveau de fonctionnement que celui du strict maintien de l'interaction. L'activité déclenchée chez l'autre est la mise en oeuvre » (p. 110) de la zone proximale de développement (Vygotski, *op. cit.*), l'étayage permettant au novice de faire avec l'expert ce qu'il n'aurait pas pu faire seul.

Ces trois aspects de la notion d'étayage, tout à fait complémentaires et intrinsèquement liés, mettent en lumière la dimension fondamentalement langagière de l'étayage, quel que soit l'objet sur lequel il porte (voir aussi Winnykamen, 1990). Cela permet de rappeler le rôle central accordé par Vygotski au langage aussi bien dans le cadre du développement de l'enfant que dans celui plus général de toute activité humaine. Aujourd'hui, avec l'essor du courant interactioniste en linguistique et en psychologie du langage, ce sont les dialogues qui sont au centre des intérêts de nombreux chercheurs. Pour le domaine qui nous intéresse, il s'agit de mettre en évidence les spécificités de ces dialogues caractérisés par un étayage verbal important. C'est ce que nous allons tenter de faire dans ce qui suit, en nous centrant tout d'abord sur les interactions verbales avec des enfants sans troubles du développement du langage, puis avec ceux qui en présentent.

L'étayage avec des enfants sans troubles du langage

Quand on analyse un dialogue adulte-enfant, on est toujours frappé par une certaine lenteur dans la progression thématique en raison notamment des nombreux retours en arrière, reprises, etc. qui caractérisent ces échanges. Voyons un peu plus précisément ces caractéristiques, ainsi que leurs fonctions.

Evoquons tout d'abord les éléments qui **favorisent** le développement des capacités langagières (pour une synthèse, voir McTear & Conti-Ramsden, 1996), sans revenir sur le rôle primordial des interactions précoces lors desquelles se produisent, ce qu'à la suite de Bateson (1979), on appelle des proto-conversations. L'élément principalement évoqué est le **langage modulé**.

Cette expression est utilisée pour caractériser les comportements verbaux des mères[1] interagissant avec leurs jeunes enfants. Les premiers travaux, réalisés dans la mouvance de la linguistique structurale, se sont attelés à définir la forme des énoncés produits par les adultes (voir notamment Snow & Ferguson, 1977; pour une synthèse, voir Rondal, 1983). Leurs énoncés présentent géné-ralement, au niveau suprasegmental, une hauteur tonale plus élevée, un pattern d'intonation exagéré avec des accentuations marquées, un débit plus lent avec des pauses plus importantes. Au niveau phonologique, aucune modification particulière n'est généralement observée[2]; l'articulation étant même plus claire en raison du ralentissement du débit, de sorte que l'intelligibilité est quasi totale. On observe aussi des simplifications aux niveaux syntaxique (réduction de sa complexité, moins grande variété des types d'énoncés, peu de ruptures de constructions) et sémantique (redondance importante, lexique plus restreint en raison d'une utilisation moins fréquente de termes super-ordonnés et sous-ordonnés notamment, etc.).

Dans une perspective interactive, si l'étayage est considéré comme une réaction aux dires de l'autre, comme on l'a vu précédemment, on se doit de mettre en relation les caractéristiques du langage modulé avec les manifestations de l'enfant. Deux éléments sont à envisager.

1 Rappelons que même si la plupart des travaux sur le langage modulé ont été réalisés avec les mères, il s'agit d'un mode d'interaction qui ne leur est pas spécifique; il est utilisé aussi bien par les pères que par tout autre adulte interagissant avec un novice.

2 Il y a donc bien lieu de différencier le langage modulé du « langage bébé » (« baby talk »), qui comprend des modifications phonologiques imitant les productions enfantines, et qui a vraisemblablement une fonction plus affective qu'étayante.

D'une part, cette forme de langage est « minutieusement réglée » au langage de l'enfant. Il ne s'agit donc pas d'une variété statique; au contraire elle varie en fonction d'au moins trois facteurs. On pense tout d'abord évidemment au développement progressif des capacités langagières des enfants, et notamment à leur capacité grandissante à participer aux dialogues; ceci entraîne une complexification du langage des mères. Celles-ci peuvent par ailleurs adopter des styles différents (Espéret, 1990; Fivush & Frumhoff, 1988), ces styles maternels pouvant en plus être influencés par des éléments culturels (Bernicot, Comeau & Feider, 1994). Enfin, la nature des situations d'interaction est à prendre en considération. En effet, des auteurs ont pu montrer, par exemple, qu'une situation routinière comme la lecture d'un livre suscite des verbalisations plus complexes qu'une situation non routinière de jeu libre (Snow & Goldfield, 1983; Snow, Perlmann & Nathan, 1987) ou de bricolage (Sorsby & Martlew, 1991).

D'autre part, les interventions des adultes sont sémantiquement très dépendantes des propos de l'enfant. En effet, le plus souvent elles reprennent, prolongent la signification principale contenue dans les énoncés de l'enfant. Pour ce faire, différentes réactions sont possibles, telles que la répétition des propos de l'enfant, leur reformulation ou leur expansion, ou encore le questionnement. Nous les considérons comme des stratégies discursives d'étayage dans la mesure où il s'agit toujours d'une co-construction discursive de l'enfant et de l'adulte. Ces stratégies sont développées plus loin.

Terminons cette partie par quelques remarques sur les éventuels **obstacles** au développement langagier, afin de rappeler que les interactions enfant-adulte ne sont pas toujours optimales, qu'il s'agisse d'un cadre familial, éducatif et/ou thérapeutique. Face aux différences individuelles dans le développement langagier, des études longitudinales ont montré que certains comportements verbaux des adultes sont corrélés négativement avec un rythme de développement plus lent, mais toujours normal, de certains enfants. Deux éléments sont à prendre en considération. D'une part la directivité, c'est-à-dire une utilisation du langage aux fins quasi exclusives de contrôle du comportement de l'enfant. Le recours fréquent aux énoncés impératifs en est une des manifestations. Le style plus ou moins directif adopté par les parents semble influencé par des variables socioculturelles et intellectuelles. D'autre part, le rejet, c'est-à-dire la non acceptation par l'adulte des tentatives de l'enfant d'exprimer linguistiquement des significations, semble également être corrélé avec un développement plus lent (McTear & Conti-Ramsden, 1996). Ces deux réactions peuvent entrer dans ce que François (1993) appelle le « contre-étayage », c'est-à-dire une attitude qui, au lieu de soutenir l'enfant dans ses verbalisations, risque au

contraire de le rendre silencieux ou presque. Cette notion nous paraît particulièrement suggestive, dans la mesure où il ne s'agit pas forcément de réactions aussi extrêmes que la directivité ou le rejet. En effet, tout clinicien a un jour ou l'autre fait l'expérience de fournir à un enfant un étayage trop insistant, empêchant celui-ci de prendre sa place énonciative dans le dialogue. Il s'agit vraisemblablement de considérer l'étayage et le contre-étayage sur un continuum, la limite entre les deux étant mouvante et relativement subtile. Cela dit, les enfants développant leurs capacités langagières sans difficultés parviennent à faire face aux vicissitudes des interactions verbales et, comme on le verra plus particulièrement avec les enfants dysphasiques, leurs propres comportements verbaux ont aussi des répercussions sur ceux de l'adulte.

L'étayage avec des enfants dysphasiques

Qu'en est-il de l'étayage fourni par les adultes en interaction avec des enfants dysphasiques? Est-il semblable à ce qui a été décrit précédemment avec des enfants au développement langagier dit normal? Ou présente-t-il certaines spécificités? La réponse à ces questions n'est pas aisée, dans la mesure où les données actuellement disponibles sont contradictoires. En effet, certains auteurs estiment, sur la base de comparaisons entre les deux types d'enfants, que cet étayage est différent, alors que d'autres pensent qu'il ne l'est pas. Cette apparente contradiction est liée à des aspects méthodologiques (et notamment aux types de comparaisons effectuées) et aux caractéristiques de l'étayage analysées qui diffèrent d'une étude à l'autre (dimension structurale et/ou interaction par exemple). Examinons toutefois quelques données concernant le langage modulé, son caractère sémantiquement dépendant et la directivité (pour une synthèse, voir Conti-Ramsden, 1994).

Actuellement, on considère que les parents ont recours au langage modulé lorsqu'ils interagissent avec leur enfant dysphasique, et que cette forme de langage est relativement semblable à celle qui est adressée à des enfants normaux de même niveau linguistique (Conti-Ramsden & Friel-Patti, 1983 et 1984). Toutefois certains auteurs ont relevé une moins grande utilisation des capteurs d'attention (Piérart, 1990), une forme de discours parfois plus simple (Nelson & al., 1995). Quant à la dépendance sémantique, dont les effets positifs sur le développement ont été largement démontrés (cf. *supra*), elle a donné lieu à de nombreux travaux. Là aussi les données sont contradictoires, le langage parental étant pour certains tout aussi sémantiquement dépendant que celui qui est adressé à des enfants sans troubles, alors que pour d'autres il ne le serait pas. Nous aimerions toutefois évoquer

une recherche qui montre qu'il ne s'agit pas de savoir si le langage modulé est en soi sémantiquement dépendant ou non, mais qui thématise la dimension interactive des interventions adultes. En effet, Conti-Ramsden (1990), dans une étude sur l'emploi des reformulations qui représentent le type même d'énoncé sémantiquement dépendant, a mis en évidence une corrélation significative entre la fréquence d'utilisation des reformulations par les mères et le degré d'intelligibilité des propos de leur enfant. Ainsi, plus un enfant est intelligible, plus l'adulte avec lequel il interagit peut recourir à des reformulations. A l'inverse, la production d'énoncés peu, voire pas du tout, intelligibles peut entraver la capacité des parents à interagir de manière sémantiquement dépendante avec leur enfant. Si cela tombe sous le sens qu'il est nécessaire de comprendre l'énoncé d'un enfant pour pouvoir le reformuler, il nous semble utile toutefois de rappeler cette dynamique interactive qui fait que l'adulte peut, grâce à ses interventions étayantes, avoir une influence sur le développement des capacités langagières de l'enfant, et que, en retour, les productions verbales de l'enfant ont également un effet sur l'adulte. Dans le cas des enfants dysphasiques, leurs difficultés persistantes ont une influence certaine sur les parents. Cette influence est parfois renforcée par un décalage entre le niveau de développement cognitif et affectif d'une part et le niveau des capacités langagières d'autre part, les adultes pouvant alors avoir davantage de difficultés à définir la zone proximale de développement de l'enfant.

Une dernière observation a été relevée par plusieurs auteurs. Les parents d'enfants dysphasiques semblent adopter un style plus directif vis-à-vis de leur enfant, qui se manifeste par une utilisation accrue d'impératifs, de demandes exprimant des ordres, des exigences et/ou des requêtes. Le langage semble ainsi davantage avoir pour fonction de contrôler l'attention et les conduites de l'enfant, que d'être un moyen d'échange communicatif. Ce résultat trouve une explication en regard des deux partenaires de l'interaction. D'une part, comme on l'a vu plus haut, il est parfois difficile d'évaluer pour les adultes la zone proximale de développement de ces enfants en raison de leur hétérogénéité développementale. D'autre part, en référence aux travaux étudiant la dimension pragmatique chez les enfants dysphasiques (de Weck, 1996, pour une synthèse) qui ont mis en évidence une certaine difficulté de ces enfants à participer activement aux interactions verbales, on peut penser que pour capter l'attention de leur enfant et maintenir une conversation avec lui, les parents doivent adopter un style plus directif.

Des stratégies discursives d'étayage

Comme on l'a évoqué précédemment, nous considérons les diverses interventions des adultes comme des stratégies discursives d'étayage s'inscrivant dans une activité langagière co-construite. Chacun y adopte une place énonciative particulière liée au genre de discours co-produit. Toutefois ces places sont modulables en fonction de la difficulté de l'activité langagière (Matthey, 1996). Lorsque la difficulté est surmontable par l'enfant, les places sont distinctes et complémentaires. Par contre, lorsque celui-ci ne peut faire face à la difficulté, l'adulte adopte une place énonciative proche de celle de l'enfant, en ayant recours à des stratégies discursives étayantes permettant de soutenir la participation verbale de l enfant au dialogue.

Dans le cadre d'un programme de recherche[3] impliquant des enfants de 4 à 6 ans, présentant ou non des troubles du développement du langage, et interagissant avec un adulte lors de la production de divers genres de dialogue, nous avons défini plusieurs stratégies[4] en essayant de dégager leurs fonctions et leurs formes (voir également Rosat, 1996; Rosat & von Ins, 1997; de Weck & Rosat, 1998). Nous avons retenu **quatre fonctions**, certaines s'articulant aux divers niveaux de la production discursive, tels que la psychologie du langage interactioniste les définit (Bronckart, 1996; de Weck, 1991).

1. *Recadrage du genre de dialogue* attendu: de manière générale, par cette stratégie l'adulte invite l'enfant à poursuivre l'élaboration du genre de discours sélectionné. Dans des situations expérimentales, pédago-thérapeutiques et/ou d'enseignement, ces stratégies consistent souvent en reproductions / reformulations de la consigne, et visent à ce que l'enfant adhère *au rôle discursif* qui lui est proposé dans l'activité langagière déterminée.
2. *Contribution à la planification du genre de dialogue*: il s'agit d'interventions qui introduisent des topics, et/ou en reprennent certains, qui ont été introduits précédemment par l'enfant, pour les

3 Ce programme a été subventionné par le FNRS (crédit no 11-45701.95). M.-C. Rosat, S. von Ins et C. Hoffmann-Martin y ont activement participé. Qu'elles soient remerciées pour leur précieuse collaboration. Nous remercions également les enfants, les parents et les responsables des centres et jardins d'enfants où ont été observés les enfants. Voir de Weck (1997) pour une synthèse de ces travaux.

4 Ces stratégies discursives, mises en évidence dans le cadre de dialogues adulte-enfant, peuvent également être utilisées dans le cadre de situations de communication asymétriques entre adultes, lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une L2 ou de situations cliniques avec des adultes présentant des troubles acquis du langage.

faire expliciter. Elles contribuent à la *simplification du rôle discursif* de l'enfant en limitant certaines composantes du mode de planification que ce dernier est censé actualiser; l'adulte permet ainsi à l'enfant de poursuivre le dialogue.

3. *Amélioration de la textualisation du genre de dialogue*: les interventions remplissant cette fonction portent sur les niveaux énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique. Certaines contribuent à signaler des caractéristiques linguistiques du genre de dialogue en jeu: par l'usage qu'il fait de certaines unités linguistiques, l'adulte souligne les mécanismes de textualisation à utiliser. D'autres, comme celles concernées par le niveau phonologique, ne sont pas liées au genre de dialogue produit, mais permettent une meilleure intercompréhension entre interlocuteurs.
4. *Régulation de l'interaction*: certaines interventions de l'adulte attestent qu'il s'aligne sur le mode de traitement que l'enfant adopte pour certains éléments du référent, qu'il soit ou non attendu, afin que le dialogue puisse se poursuivre. Cette fonction n'est pas liée au genre de dialogue produit.

Pour réaliser ces diverses fonctions, un adulte peut recourir à l'une des **trois** principales **formes** de stratégies discursives suivantes: la reprise-répétition, la reformulation et la question. Nous évoquons dans un premier temps les stratégies de recadrage, et ensuite les trois formes l'une après l'autre. Après une brève définition, elles sont illustrées par des exemples tirés de dialogues injonctifs. L'enfant doit indiquer verbalement à l'adulte comment construire une poupée avec un matériel composé de diverses pièces, bricolage qu'il a préalablement appris à construire. Les rôles énonciatifs des deux partenaires sont donc différents: l'enfant doit verbaliser les informations nécessaires et suffisantes (rôle injonctif) et l'adulte agir (rôle actionnel). Signalons que des enfants entre 4 et 6 ans ne sont pas encore très familiers de ce genre de dialogue, dans la mesure où nous insistons pour qu'ils n'agissent pas à la place de l'interlocuteur. Mais c'est justement dans de telles situations que les stratégies d'étayage peuvent être intéressantes à relever. Des comparaisons sont faites entre les enfants avec et sans troubles du développement du langage.

Les **stratégies de recadrage du genre de dialogue** s'observent majoritairement chez les enfants dysphasiques et à tous les âges de notre échantillon. Ils manifestent en effet souvent une difficulté en ouverture de dialogue, et même parfois en cours de dialogue, à se limiter à jouer leur rôle injonctif, préférant agir (montrer une pièce ou fixer deux pièces ensemble, etc.); l'interlocuteur adulte reformule alors la consigne donnée

précédemment, comme dans l'exemple 1 où l'on observe plusieurs interventions de ce type.

> Ex[5] 1) D4 ans: A: alors qu'est-ce que je dois faire? / L: *(pointe la tête)* / Exp: *tu dis ce que c'est / tu touches pas hein?* / A: (prend la tête) / A: j'dois prendre ça // pour quoi faire / L: *(pointe une pince)* / A: (prenant la main de L) *eh tu touches pas / d'accord? / tu m'dis simplement ce que je dois faire / d'accord?*

Avec les enfants contrôle, ces stratégies n'apparaissent que dans quelques dialogues, et presqu'uniquement au début de ceux-ci.

Les trois **formes de stratégies discursives d'étayage** retenues — répétitions, reformulations et questions — se répartissent de façon similaire avec les deux types d'enfants: les questions représentent en moyenne la moitié des interventions de l'adulte, les répétitions un peu plus de 10% et les reformulations environ 5-6%. Les autres interventions, non prises en compte ici, consistent en acquiescements et commentaires. Par contre, comme on le verra, l'évolution entre 4 et 6 ans est différente.

Les reprises-répétitions consistent en la répétition d'une intervention antérieure, sans modification linguistique. Seules les répétitions d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte, ou *répétitions diaphoniques* (Roulet et al., 1985; Vion, 1992), sont considérées comme étayantes. Elles ont pour but de marquer qu'il y a accord sur une conception commune locale de certains éléments du référent, ou de vérifier l'exactitude de l'interprétation des propos de l'enfant, l'adulte marquant qu'il s'aligne sur le mode de traitement proposé par l'enfant. Elles fonctionnent alors au niveau de la régulation de l'interaction. Dans la mesure où elles concernent la description du matériel ou de la localisation des pièces, servant souvent de base à la formulation des questions par l'adulte, elles fonctionnent aussi au niveau de la planification du dialogue.

Avec les *enfants du groupe contrôle*, les répétitions par l'adulte tendent à diminuer en fonction de l'âge. Elles reprennent divers constituants des interventions de l'enfant: déictique, groupe nominal simple, groupe prépositionnel et énoncé. La répétition d'un déictique apparaît surtout avec les locuteurs les plus jeunes. Ce type d'unité est utilisé par l'enfant pour évoquer un emplacement ou un mode de faire, et est généralement accompagné d'un geste, permettant de lever l'ambiguïté quant à l'objet ou l'action évoqués. L'adulte répète le déictique, et l'accompagne également d'un geste.

5 Dans tous les exemples, D = dysphasique; C = enfant contrôle; L = locuteur-enfant; Exp = expérimentatrice; A = interlocutrice-adulte; les traits obliques marquent les pauses; entre parenthèses, sont indiquées les manifestations non verbales et en italiques, les passages correspondant au thème que l'exemple illustre.

Ex. 2) C4 ans: A: j'la mets où? / L: ici (désignant le cou) / A: *ici* (fixant la pince) / d'accord alors voilà /

La répétition d'un énoncé de l'enfant, peu utilisée, constitue une explicitation maximale de l'alignement de l'adulte sur la façon dont l'enfant traite le référent.

Ex. 3) C4 ans: A: pi après? / L: après la pointe elle doit aller dedans / A: *après la pointe elle doit aller dedans* / tu veux dire ça (prenant un triangle) / on le plonge là dedans (fixant un triangle-pied à une pince-jambe) / L: pis après l'autre / A: *pis après l'autre* / (...) / L: i va plus tenir : i faut l'attacher / A: *i va plus tenir / i faut l'attacher* / ah d'accord / (nouant le ruban) comme ça? (...) L: l'autre il est aussi tout rond / A: *l'autre il est aussi tout rond* /

Avec les *enfants dysphasiques*, le nombre de répétitions par l'adulte est un peu plus important qu'avec le groupe contrôle, et tend à rester stable quel que soit l'âge des enfants. Comme on peut l'imaginer, les enfants dysphasiques présentent des difficultés importantes à construire des énoncés et ont tendance à produire des interventions lexicales plutôt elliptiques. Les répétitions reprennent alors avant tout des déictiques et des groupes nominaux. Comme ils ont également de la peine à décrire la disposition spatiale des pièces, l'adulte propose parfois des alternatives. L'enfant choisit une localisation, et l'adulte la répète afin d'assurer un partage de significations.

Ex. 4) D5 ans: A: et ça j'le mets où / sur la tête / sur les bras ou sur la jupe? / L: sur la jupe / A: *sur la jupe* /

Les **reformulations** reprennent des propos antérieurs de l'enfant dans le but d'en améliorer la forme ou d'en préciser la signification. Elles représentent une variante de la paraphrase, supposant l'établissement d'une relation d'équivalence entre signes et exigeant de la part de l'énonciateur une activité métalinguistique (Fuchs, 1994). Comme pour les répétitions, seules les reformulations d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte, ou *reformulations diaphoniques*, sont considérées comme étayantes. Elles ont pour fonction l'amélioration de la textuali-sation. Il s'agit de la stratégie d'étayage la moins fréquente dans notre corpus. L'évolution en fonction de l'âge des enfants diffère d'un groupe à l'autre. Elles tendent à diminuer avec les enfants contrôles, attestant leur autonomie progressive dans la planification et la mise en mots du discours. Par contre, avec les enfants dysphasiques, elles augmentent (entre 4 et 6 ans, le pourcentage quadruple).

Avec le *groupe contrôle*, on observe surtout des reformulations énonciatives et syntaxiques. La reformulation énonciative opère une prise en charge symétrique par rapport à celle de l'enfant, par la gestion de

l'alternance des marques de personne, et contribue au marquage de la position énonciative de chacun des interlocuteurs.

Ex. 5) C4 ans: L: après tu prends deux bouts de vert et tu les mets là-dessus pour faire les yeux / A: *ah je prends deux bouts de vert et je les mets là-dessus pour faire les yeux*

La reformulation syntaxique concerne les groupes nominaux, verbaux et prépositionnels, ainsi que des énoncés. En ce qui concerne les groupes verbaux, il peut s'agir de la transformation d'un verbe à l'infinitif en forme conjuguée.

Ex. 6) C4 ans: L: couper avec les ciseaux / A: *ah j'dois couper avec les ciseaux* (...) L: enlever le blanc / A: *ah il faut enlever le blanc*

Pour les groupes prépositionnels, on observe différents types de remplacements, dont par exemple celui d'une préposition inadéquate par une qui convient mieux, ou celui d'un lexème isolé par un groupe prépositionnel.

Ex. 7) C4 ans: A: j'accroche les pieds / pi j'accroche où j'ai pas compris? / L: au jaune / A: *sur le jaune* / en haut là?

Ex. 8) C5 ans: A: j'coupe des ronds? / L: oui ciseaux / A: *avec des ciseaux*

Avec les enfants *dysphasiques*, les reformulations énonciatives et syntaxiques sont comparables à celles décrites précédemment, mais s'observent jusqu'à 6 ans, contrairement à ce qui se passe avec les enfants du groupe contrôle. Quelques différences sont observées. Par exemple, une reformulation énonciative peut consister en la prise en charge énonciative d'un énoncé non pris en charge par l'enfant.

Ex. 9) D5 ans: A: un p'tit bout là / d'accord ok voilà / et puis? / L: attacher là / A: *je l'attache là* / L: ouais

Pour les groupes verbaux, les reformulations peuvent aussi chercher à:

— remplacer un temps du verbe inadéquat (imparfait) par le présent, caractéristique du dialogue injonctif;

Ex. 10) D6 ans: L: pi tu mettais le cou / A: alors j'dois mettre autour du cou / L: ouais

— à introduire une forme pronominale neutre-sujet du verbe.

Ex. 11) D6 ans: L: manque quelque chose / A: *il manque quelque chose*

Pour les groupes prépositionnels, une préposition peut être introduite par l'adulte pour pallier à l'absence d'évocation de la relation entre deux groupes nominaux.

Ex. 12) D6 ans: L: tu mets la pince les bras / A: *la pince aux bras* / L: ouais comme ça.

Enfin, beaucoup de reformulations visent à améliorer la forme phonologique d'un énoncé.

Ex. 13) D5 ans: L: ouais après tu dois plus fai / A: après j'dois plus *faire* / (...) L: c'est pou fai quelque cho / quelque chot / A: *c'est pour faire quelque chose d'autre* / L: ouais / (...) / L: tu peux laisser kran pi fai un noeud / A: ah j'peux *faire* un noeud /

Les **questions** peuvent être définies comme une demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique, sémantique et pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1991). Elles ont une fonction de planification. Les questions sont classées en fonction de leur *degré d'ouverture*: les questions ouvertes définissent un champ topical large; les questions partielles (ou catégorielles) définissent un champ topical plus étroit, généralement délimité par un morphème interrogatif (où, quand, comment, pourquoi, etc.); les questions fermées amènent une réponse minimale en oui/non; les questions alternatives, qui explicitent deux possibilités, sont considérées comme des questions fermées. Il s'agit de la stratégie d'étayage la plus fréquente dans les dialogues injonctifs. Les questions ouvertes étant très rares, les exemples ne concernent que les questions partielles et fermées.

Avec les enfants du *groupe contrôle*, l'évolution de 4 à 6 ans se marque surtout par une diminution du nombre de questions partielles, cherchant à obtenir des détails à propos de l'un ou l'autre élément du référentiel. Elle semble un corollaire de la capacité croissante des enfants à traiter le référentiel de façon exhaustive avec une certaine autonomie. En effet, les enfants de 4 ans introduisent de nouveaux topics de façon elliptique, ayant de la difficulté à les traiter plus complètement; les questions partielles de l'adulte visent alors à les aider à décrire le référent de façon plus complète et précise.

Ex. 14) C4 ans: L: voilà et puis tu disais qu'il fallait mettre des yeux / *comment j'vais faire ces yeux?* / L: eh verts / A: verts (...) / *j'fais comment?* / L: couper /

Les questions fermées peuvent être:

— des suggestions, relatives au choix d'une pièce, au mode de réalisation d'une action, ou à la localisation d'une pièce; elles précèdent généralement la réalisation de l'action par l'adulte;

Ex. 15) C4 ans: A: et puis j'le mets où? / *sur la tête?* / L: ah eh: sur le scotch / (...) / A: *j'en coupe encore un?* / L: acquiesce

— des questions déictiques, qui accompagnent l'action de l'adulte, et qui visent à en vérifier son exactitude. Ces questions, ajustées aux interventions fréquemment déictiques de l'enfant, peuvent avoir une fonction reformulative.

Ex. 16) C4 ans: L: tu prends ça et tu mets ça / A: *j'prends ça / le truc rouge là? / un triangle*

Avec les enfants de 5 ans, les questions fermées sont principalement déictiques. Les enfants de 6 ans planifiant eux-mêmes la gestion de topics

au cours du dialogue, ils sont capables d'en introduire de nouveaux et d'en décrire les caractéristiques avec plus de précision. L'adulte leur adresse alors quelques questions partielles, mais surtout des questions fermées, principalement déictiques.

Avec les *enfants dysphasiques*, le degré d'ouverture des questions est relativement stable entre 4 et 6 ans. On n'observe donc pas une diminution aussi nette des questions partielles que chez les enfants du groupe contrôle. Ceci semble témoigner d'une difficulté persistante des enfants à traiter les différents aspects du référent, comme on l'a déjà vu précédemment. Les enfants de 4 ans introduisent de nouveaux topics de façon encore plus elliptique que les enfants de même âge du groupe contrôle. Les questions partielles de l'adulte ont donc aussi une fonction de planification, la différence avec les enfants contrôles se manifestant dans le fait que la centration sur les éléments évoqués s'étend parfois sur plusieurs échanges.

> Ex. 17) D4 ans: A: la tête? / d'accord / *alors qu'est-ce qui faut prendre comme pièce pour faire la tête? / qu'est-ce qu'i faut que je prenne?* / (...) A: *alors quelle pièce j'vais prendre pour faire la tête?*

Les questions fermées sont principalement des suggestions / contre-suggestions précédant et orientant l'activité de l'adulte. Elles peuvent prendre la forme de propositions d'alternatives. Les suggestions font souvent suite à des questions partielles, auxquelles l'enfant n'a pas répondu. Des chaînes de suggestions contribuent à la délimitation de différents aspects du référentiel à traiter. Les contre-suggestions cherchent à susciter une mise en mots par l'enfant.

> Ex. 18) D4 ans: A: mais c'est pour quoi faire? / L: pieds / A: ah les pieds / ah d'accord / *j'les mets là?* / L: hoche négativement /A: *comme ça?* / L: hoche négativement / A: non? L: l'au / A: *à la pointe? / cette pointe comme ça?* / L: l'au / A: *une autre pointe / celle-là?* / L: hoche négativement / A: qu'est-ce que j'dois faire? / L: l'au / A: tourner? / L: acquiesce / A: ah d'accord / ça va mieux parce que le pied il est plat par terre / c'est mieux pour marcher hein / L: oui

Les enfants de 5 et 6 ans, gérant mieux la planification des topics, en introduisent de nouveaux; ils parviennent à décrire certaines de leurs caractéristiques. Toutefois des questions partielles leur sont adressées, dans le but de susciter davantage de précisions. Mais la mise en mots qui suit n'est pas forcément plus explicite.

> Ex. 19) D6 ans: A: *alors elle est comment cette pièce? / tu peux un p'tit peu m'expliquer pour que j'devine laquelle c'est dans tout ce tas?* / L: pointe une pièce / A: *elle est de quelle couleur?* / L: rouge et jaune / A: *et pis ça va servir à quoi ce morceau là? / c'est quelle partie de la poupée?* / L: secoue la tête / A: alors on cherche les autres? /

Les questions fermées sont des suggestions et des questions déictiques, déclenchant des mises en mots relativement sommaires. Elles ont aussi

parfois une valeur de reformulation, permettant de parvenir à une interprétation des propos peu clairs de l'enfant.

> Ex. 20) D6 ans: L: orange rouge et noir / A: orange rouge et noir / j'vais chercher une forme qui est orange rouge et noire / *ça peut-être?* / L: ouais / A: *j'prends ça?* / L: le trou vert / A: un trou vert / L: acquiesce / A: un trou vert / *j'dois prendre quelque chose qui a un trou vert comme ça?* (désignant la feutrine) / L: acquiesce / A: j'prends ça (feutrine) / qu'est-ce que je fais avec? / L: mets un ciseau

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à caractériser quelques stratégies discursives d'étayage adressées à des jeunes enfants avec et sans troubles du développement du langage. Pour cela, nous avons adopté un point de vue interactif et discursif. Autrement dit, les formes et les fonctions de ces stratégies ont été définies en tenant compte du fonctionnement interactif des dialogues adulte-enfant, et en particulier des rôles énonciatifs de chacun des protagonistes, ainsi que des niveaux de production des genres de discours qui y sont produits.

C'est ainsi que nous avons pu illustrer la façon dont des adultes étayent des jeunes enfants devant participer à un dialogue injonctif, genre relativement peu familier de ces enfants, surtout lorsqu'il s'agit d'y tenir le rôle énonciatif de celui qui doit transmettre une connaissance. La comparaison des interventions des adultes adressées à des enfants ayant ou non des troubles du développement du langage a permis de mettre en évidence des différences. D'une part, les enfants sans trouble parviennent plus facilement et rapidement à tenir leur rôle énonciatif, de sorte que les stratégies de recadrage du genre de dialogue sont moins fréquentes, une seule de ces interventions permettant généralement à l'enfant d'entrer dans le genre de dialogue attendu. Par ailleurs, étant donné les difficultés des enfants dysphasiques au niveau de la planification discursive et de la textualisation, de nombreuses questions, reformulations et répétitions sont nécessaires à la fois pour parvenir à un partage thématique et pour assurer une poursuite du dialogue, afin que l'activité même de construction puisse aboutir.

Ces considérations permettent de revenir à la question-titre de cette contribution. Les stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques sont-elles spécifiques? Comme on l'aura compris au cours de ces pages, la réponse est vraisemblablement ni oui, ni non! Il s'agit en fait de considérer d'une part les aspects communs des interventions des adultes, qui lorsque cela s'avère nécessaire utilisent des stratégies de questionnement, de reformulation et de répétition qui présentent un fonctionnement de base semblable.

D'autre part, le caractère minutieusement réglé de ces interventions détermine des particularités, certaines étant observées avec des enfants sans troubles plus jeunes, d'autres ne l'étant pas.

Bibliographie

Bateson, M.C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: a personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 63-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Bernicot, J., Comeau, J., & Feider, H. (1994). Dialogues between French-speaking mothers and daughters in two cultures: France and Quebec. *Discourse Processes, 18*(1), 19-34.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Bruner, J.S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Conti-Ramsden, G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 55*, 262-274.

Conti-Ramsden, G. (1994). Language interaction with atypical language learners. In C. Gallaway & B.J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp. 183-196). Cambridge: Cambridge University Press.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1983). Mother's discourse adjustments to language impaired and non-language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 48*, 360-367.

Conti-Ramsden, G., & Friel-Patti, S. (1984). Mother-child dialogues: a comparison of normal and language impaired children. *Journal of Communication Disorders, 84*(17), 19-35.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Analyse des procédés anaphoriques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G. (Ed.) (1996). *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G. (1997). Troubles du développement du langage et capacités discursives. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 66, 25-54.

de Weck, G., & Rosat, M.-C. (1998). Stratégies d'étayage de l'adulte dans des dialogues injonctifs avec de jeunes enfants avec et sans troubles du langage. *Cahiers du CRELEF* (à paraître).

Espéret, E. (1990). L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz, & T. Ohlman (Eds.), *Cognition: l'individuel et l'universel* (pp. 217-252). Paris: PUF.

Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes, 11*(3), 337-355.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.

Hudelot, C., & Vasseur, M.T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2?. *Calap, 15*, 109-135.

Kerbrat-Orecchioni, C. (sous la dir.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang (coll. Exploration).

McTear, M.F., & Conti-Ramsden, G. (1996). Facteurs pragmatiques et apprentissage du langage. In G. de Weck (Ed.), *Troubles du développement du langage: perspectives pragmatiques et discursives* (pp. 113-144). Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé.

Nelson, K., Welsh, J., Camarata, S. M., Butkovsky, L., & Camarata, M. (1995). Available input for language-impaired children and younger children of matched language levels. *First Language, 15*(43), 1-17.

Piérart, B. (1990). Retard de langage et caractéristiques du langage maternel. *TRANEL, 16*, 163-175.

Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.

Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang.

Rosat, M.-C. (1996). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui*, 113, 72-78.

Rosat, M.-C., & von Ins, S. (1997). Variation des questions étayantes dans deux genres de dialogue. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 66*, 69-86.

Snow, C.E., & Ferguson, C.A. (Eds.) (1977). *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Snow, C.E., & Goldfield, B.A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language, 10*, 551-569.

Snow, C.E., Perlmann, R., & Nathan, D. (1987). Why routines are different: Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K.E. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's Language*, vol. 6. Hilsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sorsby, A.J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task. *Journal of Child Language, 18*, 373-395.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette université.

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.